

Kazimierz Czerwiński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kilka uwag o kształceniu przyszłych liderów społecznych

Streszczenie. W najszerszym ujęciu edukacja to kategoria obejmująca wszystkie szczegółowe procesy rozwoju, wychowania, wpływu i oddziaływania, regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata. Edukacja środowiskowa to kształtowanie, przetwarzanie i ulepszanie lokalnego środowiska społeczno-kulturowego jego własnymi siłami, przy czym edukacja formalna może tu pełnić rolę integrującą oddziaływania różnych podmiotów i instytucji. Idea edukacji środowiskowej otwiera duże możliwości współpracy szkół z instytucjami społeczeństwa obywatelskiego, jak dotąd w Polsce nie wykorzystane. W aktualnych realiach można przynajmniej próbować, w szkołach różnych typów i szczebli, kształtować określone postawy, cechy i umiejętności istotne dla demokracji obywatelskiej, w tym w szczególności niezbędne liderom: kompetencje komunikacyjne, krytycyzm, nastawienie na współpracę zamiast rywalizacji, zaufanie, lojalność itp. Wymaga to jedynie zmiany nastawienia nauczycieli i niektórych form ich pracy.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja środowiskowa, szkoła, społeczeństwo obywatelskie.

Summary. In the broadest meaning, education is a category which includes all the specific processes of development, upbringing, influence and impact, regulating the human personality and one's behaviour in relation to other people and to the world. Environmental education is a process of shaping, transforming and improving the local socio-cultural environment by means of its own forces, wherein formal education can play an integrative role for the interactions of various entities and institutions. The idea of environmental education has opened up great opportunities for cooperation of schools with civil society institutions, which are unused so far in Poland. In the current reality, you can at least try to not waste the opportunities, in schools of different types and levels of education, to shape attitudes, attributes and skills defined for the civil democracy, including in particular the leaders needed ones: communication competences, criticism, orientation on collaboration instead competition, confidence, loyalty and so forth. It requires only changing the teachers' attitudes and some of their work forms.

Key words: education, environmental education, school, civil society.

Uwagi wstępne

Przyjmując robocze założenie, że lider społeczny powinien cechować się określonymi dyspozycjami, można próbować rozważyć, jakie istnieją możliwości ich kształtowania w realiach polskiej edukacji. Edukacja jest przy tym rozumiana szeroko – oprócz systemu oświaty również jako cały kompleks oddziaływań pozaszkolnych. W tym kontekście interesująco jawi

się idea tak zwanej edukacji środowiskowej, warto przeanalizować jej założenia i rozpatrzyć możliwości ich realizacji we współczesnych polskich warunkach.

O kształtowaniu jakich dyspozycji liderów myślimy? Można przyjąć, że chodzi przede wszystkim o takie cechy, jak: 1) wyobraźnia, zdolność formułowania przyszłościowych wizji, 2) umiejętność współpracy, 3) umiejętności komunikacyjne (m.in. umiejętność słuchania, odbiór i przetwarzanie informacji, formułowanie wypowiedzi, argumentowanie itp.), 4) krytycyzm. Oprócz tych cech ważna wydaje się pewna uogólniona postawa, którą można określić jako prospołeczną, czy też prowspólnotową, zaś jej składowymi – według koncepcji Piotra Sztompki – są: zaufanie, lojalność i solidarność¹.

Oczywiście nie wszystkie z wymienionych dyspozycji są „wyuczalne” i w jednakowym stopniu nadają się do mniej lub bardziej systematycznego kształcenia. Wiele cech to sprawa pewnego talentu, swoistej „iskry bożej”, którą człowiek po prostu posiada, albo nie. To zazwyczaj przekłada się na tak zwaną charyzmę danej osoby; najczęściej przecież osoby obdarzone charyzmą nie dają się łatwo sklasyfikować i często nie wiemy, co dokładnie w nich sprawia, że nas do siebie przyciągają, że obdarzamy ich zaufaniem, że są dla nas autorytetem.

Jednakże oprócz tych cech „wrodzonych” istnieją również takie, co do których można założyć, że dają się kształtować. Temu zagadnieniu jest poświęcony niniejszy tekst.

Oblicza edukacji

Mówiąc o edukacji warto traktować ją najszerszej, a nie ograniczać jej tylko do kształcenia szkolnego czy akademickiego. W Polsce w wielu środowiskach pedagogicznych przyjęło się bardzo szerokie rozumienie edukacji, jako kategorii obejmującej wszystkie szczegółowe procesy rozwoju, wychowania, wpływu, jak również własnej aktywności, kategorii rozumianej jako

[...] ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata².

¹ P. Sztompka, *O potrzebie wspólnoty obywatelskiej*, „Dziennik” z 5 listopada 2007, <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/175401,o-potrzebie-wspolnoty-obywatelskiej.html>, [dostęp 16.01.2013].

² Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 14.

Autor powyższej definicji, Zbigniew Kwieciński, opracował koncepcję tak zwanego dziesięciościanu edukacji. Według niej na edukację składa się dziesięć procesów składowych: 1) globalizacja, 2) etatyzacja, 3) nacjonalizacja, 4) kolektywizacja (socjalizacja wtórna), 5) polityzacja, biurokratyzacja i profesjonalizacja, 6) socjalizacja pierwotna, 7) inkulturacja i personalizacja, 8) wychowanie i jurydyfikacja, 9) kształcenie i humanizacja, 10) hominizacja. Wymienione zostały w nieprzypadkowej kolejności – od procesów najbardziej ogólnych po najbardziej indywidualne. Ważna jest harmonia tych procesów, która powstaje w sytuacji, gdy żaden z nich nie dominuje, ale też gdy żaden nie jest stłumiony³. Tak szerokie pojmowanie edukacji nakazuje zerwać ze stereotypowym jej postrzeganiem, jako domeny jedynie systemu oświaty. Przeciwnie, instytucjami edukacyjnymi, oczywiście oprócz przedszkoli, szkół, uczelni czy różnych placówek opiekuńczych i wychowawczych, są także: rodzina, środowisko rówieśnicze, media, kościoły, zakłady pracy, miejsca wypoczynku czy po prostu ulica, a wreszcie – co wydaje się ważne w aspekcie prowadzonych tu rozważań – organizacje i stowarzyszenia, także te określane mianem „trzeciego sektora”. Dodatkowo pedagogika od dłuższego czasu silnie akcentuje znaczenie własnej aktywności edukowanego podmiotu, czego przejawem jest choćby funkcjonowanie w obiegu naukowym znaczących kategorii pedagogicznych, jak samorozwój, samokształcenie czy autoedukacja.

Rozszerzenie potocznego pojmowania edukacji implikuje możliwość użycia takich kategorii, jak edukacja równoległa, edukacja ustawiczna, edukacja dorosłych czy edukacja środowiskowa. Warto choćby skrótowo przyjrzeć się ich znaczeniom.

Edmund Trempała, od lat na polskim gruncie badający i formułujący programy edukacji równoległej, określając ją również jako nieszkolną, wychodzi od oczywistego stanowiska, że namysłem badawczym należy obejmować „całokształt wpływów i oddziaływań, zarówno planowanych, jak i okazjonalnych”, zaś w pozaszkolnej przestrzeni „tkwi wielki potencjał edukacyjny”⁴. Owa pozaszkolna przestrzeń to oczywiście przede wszystkim środki masowego przekazu, ale również organizacje społeczne, stowarzyszenia, także religijne, zakłady pracy, placówki kulturalne i rozrywkowe, a nawet administracja; nie pomija się oczywiście tradycyjnie objętych uwagą pedagogów: rodziny, środowiska rówieśniczego i sąsiedzkiego oraz placówek opiekuńczo-wychowawczych, wspomagających rozwój czy resocjalizacyjnych. Ważną funkcją rzeczywistości pozaszkolnej jest pokazywanie, że „istnieje kilka równoprawnych sposobów rozumienia rzeczy lub zjawisk, nie tylko ten preferowany lub narzucany w

³ Ibidem, s. 13–20.

⁴ E. Trempała, *Edukacja równoległa – nieszkolna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 971.

szkole”. Szkoła – jako miejsce edukacji zorganizowanej, systematycznej i profesjonalnej – powinna być polem integracji różnych wpływów i źródeł wiedzy, zaś nauczyciel z „przekaziciela” wiedzy powinien stać się raczej przewodnikiem i doradcą⁵.

Edukacja ustawiczna, określana też jako permanentna, jest ideą podkreślającą inny aspekt, mianowicie niemożliwość zdobycia wiedzy i umiejętności poprzez edukację szkolną w dzieciństwie i młodości na całe życie. Wręcz przeciwnie – współcześnie oczywistością staje się konieczność ciągłego odnawiania i podnoszenia kwalifikacji. Chodzi tu przede wszystkim o różne odmiany formalnego kształcenia: głównie kursy doskonalące czy studia podyplomowe, jak również uzupełnianie formalnego wykształcenia – na różnym poziomie – w późniejszym wieku w tych sytuacjach, gdy jakieś wcześniejsze konieczności życiowe uniemożliwiły jednostce jego uzyskanie. To jednakże nie wszystko: edukacja ustawiczna włącza w zakres swojego zainteresowania również różne formy edukacji równoległej, w tym zwłaszcza samokształcenie⁶.

Edukacja permanentna, samokształcenie i świadome korzystanie z różnych form edukacji równoległej dotyczy przede wszystkim dorosłych. Edukacja dorosłych, dla której zapleczem teoretycznym jest dział pedagogiki określany jako andragogika, zrywa z „tradycyjnym” pojmowaniem procesów kształceniowych jako charakterystycznych jedynie dla wieku dziecięcego i młodzieńczego. Tadeusz Aleksander wskazuje, że edukacja dorosłych jest w znacznej mierze pozaszkolna (równoległa) – jest realizowana przez różnych organizatorów i odbywa się w różnych środowiskach, ponadto przyjmuje ogromne i stale się zwiększające bogactwo form, oraz jest (powinna być) wielowariantowa. Od uczącego się wymaga pewnych specyficznych cech, przede wszystkim o wiele większej, niż w przypadku młodszych uczniów samodzielności, dużej motywacji, wytrwałości, odpowiedzialności, ale też niejednokrotnie umiejętności pogodzenia obowiązków edukacyjnych z zawodowymi i rodzinnymi⁷.

Naturalnie przywołane kategorie pedagogiczne wchodzą ze sobą w najrozmaitsze zależności, aczkolwiek dla celów analitycznych wygodniej jest omawiać je oddzielnie. Warto zwrócić uwagę, że Józef Kargul podjął interesującą próbę swoistej integracji idei edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej w kontekście edukacji całożyciowej, w tym edukacji

⁵ Ibidem, s. 975.

⁶ T. Aleksander, *Edukacja ustawiczna/permanentna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 985–988.

⁷ T. Aleksander, *Edukacja dorosłych*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 906–910. Zob. także: T. Aleksander, *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Radom–Kraków 2009; M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009; L. Turos, *Andragogika ogólna*, Warszawa 2004.

osób dorosłych⁸. Na oddzielne potraktowanie zasługuje problem, w jakim stopniu zakresy użytych przez niego kategorii: edukacja nieformalna i edukacja pozaformalna są zbieżne z zakresem kategorii używanej przez Trempałę, jaką jest edukacja równoległa (nieszkolna). To jest jednak temat na inną analizę.

Edukacja środowiskowa – idee

Koncepcję edukacji środowiskowej warto potraktować szerzej. Na polskim gruncie rozwija tę ideę – działający w obszarze pedagogiki społecznej – Mikołaj Winiarski⁹. Edukacja środowiskowa jest przezeń pojmowana jako „kształtowanie, przetwarzanie, ulepszanie lokalnego środowiska społeczno-kulturowego jego własnymi siłami”¹⁰. W innym miejscu tenże autor charakteryzuje tę edukację bardziej szczegółowo.

[...] pod mianem edukacji środowiskowej [...] można rozumieć wszystkie formy działalności kształcącej i wychowawczej, opiekuńczej i socjalnej oraz kulturalnej, kreowane i rozwijane przez daną społeczność, zbiorowość lokalną lub jej określoną grupę (z własnej inicjatywy i jej własnymi siłami), ukierunkowane na optymalne zaspokajanie jej potrzeb egzystencjalnych, emocjonalnych, społecznych i kulturalnych oraz kształtowanie postaw podmiotowych wszystkich generacji. Działalność ta może przybierać postać instytucjonalną, jak też nieinstytucjonalną (niesformalizowaną)¹¹.

Edukacja środowiskowa realizuje trzy najważniejsze cele: (1) zaspokajanie potrzeb społeczności lokalnej, (2) kształtowanie podmiotowości zaangażowanych w nią osób i grup, (3) „urzeczywistnianie idei demokracji (uczestniczącej i pośredniej) oraz koncepcji społeczeństwa obywatelskiego”¹². Edukacja środowiskowa spełniać powinna co najmniej cztery funkcje: (1) kształcącą, (2) socjalizacyjno-wychowawczą – m.in. internalizacja wartości i postaw prospołecznych, (3) opiekuńczo-socjalną – głównie wsparcie osób znajdujących się w trudnej sytuacji, (4) kulturalną – m.in. rozwijanie kultury regionalnej i kreowanie tradycji kulturowych¹³. Jedną z cech edukacji środowiskowej jest jej trójpodmiotowość, rozumiana dwojako: (1) dzieci i młodzież – rodzice – wychowawcy (profesjonalni i nieprofesjonalni),

⁸ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2005.

⁹ M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 979–984; zob. także: Idem, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.

¹⁰ Idem, *Edukacja...*, op. cit., s. 979.

¹¹ Idem, *Rodzina...* op. cit., s. 69.

¹² Idem, *Edukacja...* op. cit., s. 980.

¹³ Ibidem, s. 981.

(2) jednostka – mała grupa (najczęściej rodzina, ale także np. grupa rówieśnicza) – cała społeczność lokalna. Inną ważną cechą jest przyjęcie założenia, że głównym czynnikiem modernizacji środowiska są siły społeczne. Owe siły mogą być „jednostkowe i zbiorowe, instytucjonalne i nieinstytucjonalne, jawne (czynne) i ukryte (potencjalne)”¹⁴. Mogą zaś przyjmować postać następujących „bytów”: (1) właściwości i predyspozycje osobowościowe jednostek, (2) jednostki posiadające odpowiednie predyspozycje, m.in. animatorzy społeczni i liderzy, (3) stowarzyszenia i organizacje, (4) placówki i instytucje, (5) ruchy społeczne¹⁵. Właściwości i predyspozycje, o których mowa wyżej mogą się ujawniać w działaniu zorientowanym na przekształcanie, zmienianie, ulepszanie określonego fragmentu rzeczywistości lub rozwiązywanie konkretnych problemów zbiorowości. Ważną cechą edukacji środowiskowej jest również dialog i współpraca pomiędzy różnymi podmiotami.

Mikołaj Winiarski, obok raczej ogólnikowej koncepcji edukacji środowiskowej, omawia również, wprowadzone do myśli pedagogicznej przez Aleksandra Kamińskiego, pojęcie szkoły środowiskowej¹⁶. Rozumie ją jako taki typ szkoły, która nie tylko w swojej działalności statutowej współpracuje z otoczeniem, ale również kieruje swą uwagę na „zaspokajanie potrzeb edukacyjnych, kulturalnych i opiekuńczo-socjalnych społeczności lokalnej”¹⁷. Taka szkoła powinna spełniać cztery wzajemnie zazębiające się funkcje: kształcącą, wychowawczą, opiekuńczo-pomocową i animacyjno-integracyjną¹⁸. Trzy pierwsze wynikają z tego, do czego każda szkoła jest przeznaczona, a więc do kształcenia, wychowania i sprawowania opieki wobec jej podopiecznych – dzieci i młodzieży. Czwarta funkcja oznacza wyraźne rozszerzenie tradycyjnego podejścia do placówek oświaty – szkoła ma za zadanie integrować różne rozproszone oddziaływania edukacyjne wobec uczniów, ale również pełnić zadania animacji społeczno-kulturowej wobec społeczności lokalnej; w pewien sposób szkoła dla owej społeczności powinna stać się centrum kulturalnym, co wydaje się szczególnie ważne w przypadku małych miejscowości. Chodzi jednak o coś więcej – o ożywienie kreatywności środowiska w zakresie rozwiązywania zaistniałych problemów siłami samej wspólnoty lokalnej, o mobilizowanie sił społecznych, o inicjowanie ruchów społecznych, a nawet różnych lokalnych stowarzyszeń.

Nowatorstwo koncepcji szkoły środowiskowej nie ogranicza się jednak tylko do obecności owej funkcji animacyjno-integracyjnej; również w ramach trzech funkcji „tradycyj-

¹⁴ Ibidem, s. 983.

¹⁵ Ibidem, s. 982–983.

¹⁶ M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa 2007, s. 287–298.

¹⁷ Ibidem, s. 287.

¹⁸ Ibidem, s. 291.

nych” ma miejsce inne rozłożenie akcentów, czy wręcz występują pewne nowe idee. W ramach realizacji funkcji dydaktycznej postuluje się m.in.: (1) opieranie procesu kształcenia na doświadczeniach społecznych uczniów, (2) częste stosowanie tak zwanych operatywnych metod kształcenia (związanych z działaniem i stosowaniem wiedzy w praktyce) oraz problemowych (związanych z rozwiązywaniem problemów, w tym również praktycznych – wynikłych z diagnozy środowiskowej), (3) wzbogacanie form organizacyjnych: oprócz lekcji (odbywanych często także poza budynkiem szkolnym), również wycieczki, spotkania ze specjalistami, seminaria, tzw. badania terenowe, (4) ewolucję roli nauczyciela od przekaziciela gotowych treści w stronę inspiratora, organizatora, przewodnika i konsultanta, (5) większą indywidualizację kształcenia: „wykrywanie u uczniów ich predyspozycji i indywidualne kierowanie ich rozwojem”¹⁹. W ramach realizacji funkcji wychowawczej podkreśla się m.in. wagę samorządnych organizacji uczniowskich i konieczność rozwijania wielostronnej aktywności uczniów. To ostatnie dzięki temu, że „szkoła o proveniencji środowiskowej wykorzystuje metody zadaniowo-sytuacyjne, polegające na kreowaniu sytuacji do praktycznego wykonywania zadań”²⁰.

Oczywiste jest, że omówione idee mają duży związek ze znaną od dziesięcioleci, a rozwiniętą głównie przez Johna Deweya ideologią edukacyjną, jaką jest progresywizm, określany również jako „nowe wychowanie”, a który postuluje m.in. odejście od sztywnego gorsektu klasowo-lekcyjnego i arbitralnego narzucania uczniowi nauczanych treści – ku indywidualnemu rozwijaniu predyspozycji ucznia poprzez praktyczne działania i rozwiązywanie problemów, w tym również formułowanych przez samego ucznia. W szkołach zorganizowanych według założeń progresywistycznych raczej nie ma podziału na klasyczne przedmioty nauczania, uczeń zdobywa wiedzę i umiejętności z różnych obszarów jednocześnie – niejako „przy okazji” rozwiązywania konkretnych problemów. Wpływy progresywizmu były oczywiście dostrzegalne w różnym czasie i w różnych miejscach na świecie w wielu koncepcjach i konkretnych inicjatywach oświatowych, by wymienić tylko takie nazwiska, jak W.H. Kilpatrick, E. Claparede, O. Decroly, H. Parkhurst, P. Petersen, C. Freinet i inni.

Krytycy klasycznego progresywizmu zarzucają mu – wśród wielu innych słabości – nadmierne koncentrowanie się na indywidualności ucznia kosztem potrzeb wspólnoty. Koncepcje edukacji i szkoły środowiskowej wydają się być od tej słabości wolne – wszak silnie podkreśla się tu konieczność oparcia procesu edukacyjnego na współpracy różnych podmiotów, w tym współpracy szkoły z szeroko pojmowanym otoczeniem, a przede wszystkim po-

¹⁹ Ibidem, s. 292–293.

²⁰ Ibidem, s. 293.

trzebę otwarcia szkoły na konkretne problemy środowiska lokalnego i współdziałal w ich rozwiązywaniu.

Wydaje się, że spośród inspirowanych progresywizmem propozycji zachodnich, które jednocześnie byłyby najbliższe idei edukacji środowiskowej, najlepszym przykładem jest koncepcja tak zwanego rekonstrukcjonizmu, którego istota sprowadza się do „zmiany społecznej poprzez edukację”²¹. Edukacja jest integralną częścią całości życia zbiorowego, a jeśli tak, to nie może być neutralna wobec żadnego aspektu życia społecznego, lecz przeciwnie – musi być zaangażowana w każdy znaczący jego wymiar. Edukacja powinna włączać się w diagnozowanie różnych obszarów rzeczywistości społecznej, formułować wizje zmiany niezadowolających stanów rzeczy, przekonywać do tych wizji za pomocą demokratycznej debaty, wreszcie włączać się do ich realizacji²². Jeden z czołowych przedstawicieli rekonstrukcjonizmu Theodore Brameld w roku 1944 przeprowadził próbę wprowadzenia w życie założeń tej ideologii. W szkole średniej w liczącym około pół tysiąca mieszkańców miasteczku Floodwood w stanie Minnesota – zamiast przedmiotów szkolnych nauczanych w systemie klasowo-lekcyjnym – wprowadzono „jednostki podobne do seminariów, gdzie łączono ze sobą na przykład nauczanie języka angielskiego, zagadnień społecznych i historii”; podobnie łączono w większe jednostki treści ścisłe i przyrodnicze. Główny nacisk był położony na kwestie społeczne, i to zarówno o wymiarze ogólnokrajowym, jak problem demobilizacji sił zbrojnych po wojnie czy bezpieczeństwo społeczne, jak i kwestie lokalne, które sami uczniowie – pod kierunkiem nauczycieli – rozpoznawali w swoim otoczeniu, przy wydatnej pomocy rodziców i władz lokalnych. Po dokonaniu diagnozy uczniowie w grupach przygotowywali projekty zmierzające do rozwiązania dostrzeżonych problemów, następnie grupy wymieniały się propozycjami, po czym następowała faza dyskusji nad mocnymi i słabymi stronami poszczególnych wariantów, a zwłaszcza szansami ich realizacji, kolejno zaś następował wybór jednego z projektów. W dalszej kolejności przewidywano – w miarę możliwości – realizację danego projektu, oczywiście przy wydatnej pomocy otoczenia lokalnego. Projekt nie do końca się powiódł z powodu słabego przygotowania nauczycieli w nim uczestniczących, jak też po części z powodu niedostatecznego poinformowania rodziców o jego istocie, co wywołało skierowane do władz oświatowych protesty części z nich, zwłaszcza wobec niezbyt przychylnego klimatu dla eksperymentów progresywistycznych w owym czasie²³.

²¹ Zob. H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Toruń 2005.

²² Ibidem, s. 97–107.

²³ Ibidem, s. 134–139.

Edukacja środowiskowa – możliwości i realia

Dla wszystkich, którzy znają współczesne polskie realia, omówione idee i projekty brzmią raczej utopijnie, przede wszystkim dlatego, że ich pełna realizacja wymagałaby wielostronnej współpracy różnych podmiotów, a przede wszystkim rodziny, szkoły, władz samorządowych i instytucji społeczeństwa obywatelskiego; przy czym szkoła, jako placówka zatrudniająca profesjonalnych edukatorów, powinna pełnić przynajmniej rolę integrującą, o ile nie inicjującą. Z tą współpracą jednak nie jest najlepiej, zwłaszcza polska oświata wydaje się być „bytem samym w sobie”, dalekim od nastawienia na potrzeby środowiska lokalnego i chęci współpracy, a również rodzice nie garną się do owej współpracy. Z badań Mikołaja Winiarskiego wynika m.in., że „nastąpiło wyraźne osłabienie i zawężenie działań rodzin na rzecz szkół i placówek wychowania pozaszkolnego, a także wespół z nimi na rzecz całego środowiska lokalnego w zakresie realizacji zadań edukacyjnych”²⁴. Ale również szkoły nie są bez winy, ponieważ nauczyciele dalecy są od „respektowania zasady partnerstwa, czyli równorzędności ról współuczestników”²⁵.

Jako jeden z najważniejszych warunków możliwości urzeczywistnienia idei edukacji środowiskowej Winiarski wskazuje „uczynienie dialogu społecznego podstawową formą funkcjonowania społeczności lokalnej i rozwiązywania jej podstawowych problemów”²⁶. W podobnym tonie Urszula Ostrowska rozwija koncepcję „społeczeństwa dialogu”. Wskazuje, że opiera się ono na demokratycznym ładzie i uwarunkowane jest indywidualną i społeczną odpowiedzialnością podmiotów, które „udział w rozmowach, sporach, dyskusjach i dyskusjach” preferują jako zasadniczy sposób rozwiązywania problemów społecznych²⁷. *Stricte* pedagogiczna grupa problemów wynikających z wysiłku budowania takiego modelu społeczeństwa związana jest z przełamywaniem dwóch rodzajów niezdolności: do rozmowy i do słuchania, niezdolności wynikłej po części jako efekt uboczny zmian technologicznych i „obrazkowości” współczesnych przekazów, ale też nadmiaru napływających zewsząd informacji²⁸. Kluczową sprawą jest również „rozumna zgoda na wielość stanowisk i podejść”, wymagająca wzajemnej tolerancji, życzliwości, empatii, asertywności i odpowiedzialności²⁹. Autorka twierdzi, że na obecnym etapie rozwoju społecznego jest to wciąż projekt do zrobienia,

²⁴ M. Winiarski, *Rodzina...* op. cit., s. 94.

²⁵ Ibidem, s. 103.

²⁶ Idem, *Szkoła...* op. cit., s. 297.

²⁷ U. Ostrowska, *Społeczeństwo dialogu*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006, s. 893.

²⁸ Ibidem, s. 896.

²⁹ Ibidem, s. 899.

głównie z braku wystarczającej wiedzy i kompetencji komunikacyjnych, ale także intelektualnych i moralnych ogółu obywateli³⁰.

Póki co więc, jeśli w ogóle można mówić o konkretnej realizacji w naszym kraju idei edukacji środowiskowej, to zachodzi ona (czasami i gdzieś tam) chyba jedynie w działalności niektórych organizacji i stowarzyszeń, przede wszystkim tych o zasięgu lokalnym i które w samych nazwach, ale także w (miejmy nadzieję, że realizowanych) celach, mają określenia typu: „edukacja”, „rozwój lokalny”, „wspieranie więzi”, „kształtowanie”, „kreacja” itp. W stowarzyszeniu, które naprawdę działa, a nie jest tylko fikcją stworzoną z powodów prestiżowych czy dla pozyskiwania funduszy, odbywa się edukacja co najmniej jego członków, i to w poważnym zakresie. Stowarzyszenie realizujące jakieś konkretne cele musi je najpierw wyartykułować – a to jest okazją do uczenia się tworzenia wizji, debatowania, negocjowania, zawierania kompromisów, jak też podnoszenia na wyższy poziom kompetencji komunikacyjnych. Realizacja celu może odbywać się różnymi drogami – to jest okazja do uczenia się krytycyzmu w analizowaniu alternatywnych opcji i umiejętności dokonywania racjonalnego wyboru; oczywiście wymienione wcześniej umiejętności również mają szansę się rozwijać. Analiza dotychczasowych efektów i ewentualna korekta działań – to kolejne składniki działania stowarzyszenia, które w różnorodny sposób kształcą. W dużej mierze jednak edukacyjna działalność stowarzyszeń odbywa się tylko dzięki wysiłkowi zapaleńców-amatorów, lecz raczej w sposób nieprofesjonalny, zazwyczaj w oderwaniu od dorobku pedagogiki.

Co z oświatą?

A jak w tym wszystkim postrzegać rolę formalnej edukacji: przede wszystkim oświaty szkolnej? Czy nie jest aby tak, że warunkiem skutecznego kształtowania zaangażowanego obywatela, a w szczególności lidera, jest uprzednie „wyzwolenie się” z nawyków i ograniczeń przyswojonych przez daną osobę podczas formalnego kształcenia w szkołach? Czy kształtowanie obywatela demokratycznej wspólnoty, w tym lidera, musi w naszym kraju odbywać się tylko w działalności stowarzyszeniowej, a więc zachodzić obok szkoły, a nawet wbrew szkole, zamiast przy jej udziale? Czy polska szkoła w obecnym kształcie tak bardzo zasklepiała się w sobie i nie jest już zdolna podjąć niezbędnej współpracy z innymi podmiotami? To nie są nowe pytania, bywają zaś systematycznie ponawiane przez wielu uczonych zatroskanych sta-

³⁰ Ibidem, s. 902.

nem polskiej oświaty. Polska myśl pedagogiczna, oprócz uzasadnionej krytyki³¹, formułuje jednak różne programy pozytywne, czego przykładem jest chociażby (nigdy i nigdzie jak dotąd nie zrealizowana) powyższa koncepcja szkoły środowiskowej.

Wychodząc od trochę innych założeń Ryszard Pachociński prezentuje tak zwany „model oświaty społeczeństwa informacyjnego”³². Warto przytoczyć dłuższą myśl.

Tradycyjna szkoła, w jakiej kształciło się – masowo, ale na niskim poziomie – społeczeństwo przemysłowe, nie ma szans powodzenia w ponowoczesnym świecie, promującym aktywność, zaradność, inicjatywę, ryzyko. Człowiek dobrze wykształcony, przystosowany do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym musi mieć dobrze rozwinięte umiejętności intelektualne, prospołeczne, prawidłowo skonstruowaną przez siebie wiedzę o otaczającym świecie i zdolność do akceptowania szybkich zmian cywilizacyjnych, a także odpowiednie nastawienie do kształcenia, które powinno być edukacją ustawiczną, trwającą nieprzerwanie przez całe życie. W związku z tym przemianom ulega również stosunek do wiedzy – przestaje ona być wartością tworzoną i przekazywaną przezuczonych, badaczy i nauczycieli, a staje się zjawiskiem dynamicznym, konstruowanym przez każdą jednostkę z osobna. W nowoczesnej cywilizacji informacyjnej szkoła nie będzie w stanie przekazywać nowej wiedzy, której będzie zbyt dużo i która zbyt szybko będzie się zmieniać. Szkoła skupi się więc na wychowywaniu ucznia, uwrażliwianiu go, pobudzaniu jego aktywności twórczej, rozwijaniu wyższych umiejętności poznawczych, umiejętności prospołecznych, wyobraźni, a więc tych cech osobowości i umysłu, które będą niezbędne w skutecznym funkcjonowaniu we współczesnym świecie. [...]. W tych warunkach uczeń będzie musiał przejąć pełną odpowiedzialność za własne uczenie się przy wykorzystaniu podstawowych urządzeń technologii informatycznej³³.

Przechodząc do konkretów Pachociński wskazuje, że w takiej szkole praca uczniów powinna koncentrować się wokół projektów badawczych, podejmowanych i realizowanych przy pomocy nauczyciela. Wiedza nie ma być przekazywana, lecz konstruowana. Ulec musi zmianie rola nauczyciela – z przekazującego wiedzę na przewodnika i pomocnika, pewnemu obniżeniu ulegnie jego autorytet, przybędzie mu nowych obowiązków, będzie musiał nieustannie się uczyć³⁴. Zasady takiego nowego pojmowania nauczania wynikają z – przyjmowanych przez Pachocińskiego – założeń konstruktywizmu edukacyjnego. Uczenie się, jako „poszukiwanie znaczenia” musi „zaczynać się od spraw, które interesują uczniów”, wszelkie treści muszą być sytuowane w kontekstach szerszych całości, uczenie się czegokolwiek na pamięć jest nieistotne dla nadrzędnego celu, jakim jest konstruowanie przez ucznia własnego

³¹ Zob. np.: M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004; Z. Kwieciński, op. cit.

³² R. Pachociński, *Model oświaty społeczeństwa informacyjnego*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 367–374.

³³ Ibidem, s. 367.

³⁴ Ibidem, s. 368–369.

znaczenia, uczniów należy zachęcać do odważnego stawiania pytań, do dyskusji i nieustannego negocjowania znaczeń, do poszukiwania alternatywnych hipotez i rozwiązań, do eksperymentowania, ważnym elementem jest współpraca³⁵.

Takie nietradycyjne, konstruktywistyczne podejście do nauczania-uczenia się – inspirowane zresztą po części ideami wspomnianego wcześniej progresywizmu – obecne jest (od dawna) w piśmiennictwie pedagogicznym w wielu innych krajach. Popularny w USA podręcznik edukacji dorosłych³⁶ zawiera na przykład rozdziały o charakterystycznych tytułach: „Całość – część – całość”, „Od nauczyciela do facylitatora” czy „Uwalnianie energii drzemiącej w ludziach”. Idee przewijające się przez cały podręcznik są właściwie tymi samymi, które z konstruktywizmu wyprowadził dla polskiej oświaty Pachociński.

Idea konstruktywizmu edukacyjnego nie jest przy tym jedyną. Zajmujący się od lat teorią szkoły Józef Kuźma zestawiał różne współczesne teorie zmian edukacyjnych, w szczególności zmian szkoły, a są wśród nich następujące teorie i koncepcje: neopozytywistyczna, progresywistyczna, funkcjonalistyczna, neohumanistyczna, interakcjonistyczna, rekonstrukcjonistyczna i systemowa³⁷. Najrozmaitsze idee i koncepcje pożądaných przemian oświaty funkcjonują na dobre w obiegu naukowym pedagogiki. Można więc powiedzieć: idee już są, wystarczy jedynie je wdrożyć.

Dlaczego wobec tego polska szkoła zmienia się tak powoli, o ile w ogóle się zmienia? Dlaczego w większości polskich szkół wciąż aktywny jest głównie nauczyciel, a nie uczniowie? Dlaczego treści kształcenia są zazwyczaj narzucane i w niewielkim stopniu są postrzegane przez uczniów jako ważne dla nich osobiście? Dlaczego tak dużo jest w polskich szkołach rywalizacji, a tak mało współpracy? Dlaczego uczniowie raczej rzadko czują się podmiotami? Dlaczego uczniowie gremialnie skarżą się, że nauczyciele ich nie rozumieją, a nawet w ogóle nie chcą ich słuchać? Dlaczego – pomijając zmiany technologiczne – polska szkoła dziś jest prawie taka sama, jak przed dwudziestu, pięćdziesięciu, a może i stu laty? Dlaczego jest raczej konserwatywna³⁸?

Wydaje się, że odpowiedzi można szukać między innymi w istnieniu zjawiska oporu wobec innowacji. Tą kwestią zajmował się, badający przez lata procesy innowacyjne w oświacie, Roman Schulz. Zjawisko oporu wobec każdej innowacji jest całkowicie naturalne,

³⁵ Ibidem, s. 369–373.

³⁶ M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, op. cit.

³⁷ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2011, s. 106–127.

³⁸ Zob. m.in.: Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń 1997; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; J. Kuźma, op. cit.; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005; Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Warszawa 1990.

zaś w warunkach polskiej szkoły dodatkowo wzmacniane było (i jest) zbyt dużą liczbą najrozmaitszych „innowacji” i „programów nowatorskich”, które były projektowane ponad głowami nauczycieli i narzucane im z góry do bezdyskusyjnego wdrażania. Tymczasem – jak wynika z badań i analiz Schulza – opór wobec innowacji może zostać skutecznie zneutralizowany tylko w jeden sposób: poprzez włączenie jej przyszłych użytkowników w projektowanie i udoskonalanie owej innowacji³⁹. Niczego nie da się więc w oświacie zrobić bez nauczycieli, a tym bardziej wbrew nim.

Nie chodzi jednak o to, by szkoła miała podejmować wysiłek przemian w jakimś zadekretowanym z góry kierunku – chociaż podleganie całego systemu oświaty centralnemu nadzorowi pedagogicznemu wydaje się niejednokrotnie właśnie taki scenariusz wymuszać. Dla kształtowania nowoczesnego zaangażowanego obywatela, dla więzi szkoły ze środowiskiem lokalnym, dla wyłaniania liderów, potrzebne są raczej pomysły oddolne, wypływające z potrzeb danej społeczności. Pod adresem szkół mogłoby być zgłaszane swoiste „zapotrzebowanie” na takie kształcenie, które w tym aspekcie zadowoli społeczność lokalną. Takie zapotrzebowanie, czy nawet wywieranie nacisków, powinno wychodzić ze strony agend społeczeństwa obywatelskiego, czyli różnych lokalnych organizacji i stowarzyszeń – najlepiej za pośrednictwem rad szkół. Wymaga to jednak, by przy danej szkole w ogóle taka rada była! Rada szkoły jest bowiem organem fakultatywnym, złożonym z trzech podmiotów: rady pedagogicznej, rady rodziców i samorządu uczniowskiego, jednakże istnieje ona w danej szkole jedynie wówczas, gdy pojawi się takie zapotrzebowanie i inicjatywa jej powołania – zwykle ze strony rodziców. Brak w szkole takowej rady można więc uznawać za trafny wskaźnik co najmniej braku zainteresowania środowiska lokalnego sprawami edukacji. Kto wówczas ma wywierać na szkołę wspomniane naciski? W takiej sytuacji pozostaje nadzieja, że sami nauczyciele będą inicjować pożądane przemiany.

Możliwe działania szkoły

Jakiego typu konkretne działania nauczycieli mogłyby uczynić szkołę przynajmniej zbliżoną do prezentowanych idei edukacji środowiskowej, szkoły środowiskowej, czy konstruktywizmu edukacyjnego? Co w istniejących warunkach, tu i teraz, można zrobić, by polskie szkoły kształtowały ludzi nie obawiających się mieć pomysły i wizje, chcących i umięją-

³⁹R. Schulz, *Opór wobec zmiany*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Zmieniam siebie i swoją szkołę*, Jelenia Góra 1997; Idem, *Opór wobec zmiany wyzwaniem badawczym dla innowatyki pedagogicznej w Polsce*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.

cych współpracować, chcących i umiejących prowadzić debatę, mających postawę otwartą wobec innych: ufnych, lojalnych i solidarnych, lecz jednocześnie krytycznych? Innymi słowy: co można robić, by kształtować cechy pożądane dla demokracji obywatelskiej, w tym również niezbędne liderom?

Zdaniem autora najważniejsze możliwe działania można ująć w postaci powiązanych ze sobą czterech haseł:

- współpraca;
- komunikacja;
- podmiotowość;
- pluralizm dydaktyczny.

Współpraca może być rozpatrywana w kilku aspektach. Oprócz oczywistego wymiaru współpracy szkoły z rodzicami uczniów oraz ważnej – w aspekcie ideału szkoły środowiskowej – współpracy szkoły z otoczeniem pozaszkolnym, tutaj chodzi głównie o promowanie współpracy wewnątrz szkoły. Polska szkoła wydaje się być polem nadmiernej rywalizacji, większość początna nauczycieli wdraża uczniów do zmagania się z różnymi problemami w pojedynkę i brania udziału w swoistym wyścigu, w którym tylko nieliczni mogą zostać zwycięzcami. Tymczasem we współczesnej rzeczywistości, również tej tak zwanej korporacyjnej, większość naprawdę ważnych zadań wykonuje się zespołowo, we współpracy; truizmem pozostaje zaś stwierdzenie, że współpraca jest niezbędna do zwyczajnego nawiązywania więzi społecznych i wykonywania czegoś wspólnie w środowisku lokalnym.

W szkole współpracy jest zdecydowanie za mało. Oczywiście na wielu lekcjach ma miejsce taka organizacja ich przebiegu, w wyniku której uczniowie w grupach rozwiązują jakieś problemy – i oby jak najwięcej było takich przykładów. Można jednak ideę współpracy rozszerzać, na przykład przez zadawanie zespołowych prac domowych, a także dawanie do wykonania uczniowskiemu zespołowi jakichś długoterminowych (na przykład kilkutygodniowych) projektów. A czy nie można robić niektórych sprawdzianów czy innych form sprawdzania wiedzy i umiejętności w grupach, choćby tylko dwuosobowych?

Warto wypunktować przynajmniej niektóre korzyści, jakie może przynieść praca zespołowa. Doskonaleniu ulegają umiejętności komunikacyjne, nie tylko aspekty czysto technicznego postępowania z informacją (głównie: gromadzenie, interpretowanie, selekcjonowanie, przekształcanie, porządkowanie, zastosowanie), ale również umiejętność uważnego słuchania i wydobywania z cudzej wypowiedzi istoty sprawy, odporność na demagogię i manipulacje w przekazie, krytycyzm, umiejętność jasnego, zrozumiałego wyśławiania się, aby

dotrzeć ze swym komunikatem do innych, a z tym się wiąże umiejętność przekonującego argumentowania. Podczas pracy zespołowej interlokutorzy uczą się również tolerancji, pewnego rodzaju empatii, wczuwania się w pozycję i postawę drugiego, ale także umiejętności powściągnięcia nadmiernych emocji, czy oddzielania osoby od jej poglądów. Jeśli praca zespołowa zmierza do wypracowania jakiegoś wspólnego stanowiska czy grupowego rozwiązania zadanego problemu, to dodatkowo następuje uczenie się odpowiedzialności – za słowo, za użyte argumenty, za podjęte decyzje, uczenie się ponoszenia konsekwencji – nie zawsze przecież korzystnych. Ponadto efektywna praca zespołowa wymaga pewnego minimum wzajemnego zaufania, które jest wzmocniane w miarę postępów.

Praca zespołowa wiąże się z oczywistą koniecznością wzajemnego komunikowania. Tymczasem w typowej rzeczywistości szkolnej uczeń w ogóle za mało mówi, w każdym razie w sytuacjach „oficjalnych”. Zazwyczaj dominuje komunikacja jednokierunkowa: od nauczyciela do ucznia. W konsekwencji uczeń nie ma się gdzie i kiedy nauczyć mówić! Oprócz wspomnianych działań zespołowych – które są oczywistym remedium – podobną korzyść niesie dyskusja, nawet ta „frontalna”, z udziałem całej klasy, bez podziału na zespoły. Tymczasem, jak wynika choćby z moich licznych rozmów ze studentami, większość z nich spotyka się z prawdziwą dyskusją podczas zajęć dopiero na studiach! Podczas nauki w szkołach wszystkich szczebli prawie jej nie zaznali, a jeśli bywała, to najczęściej miała charakter pozorny – kończyła się konkluzjami „do zanotowania”, które nauczyciel miał przygotowane, zanim do tej „dyskusji” w ogóle doszło; uczniowie doskonale to wyczuwali i z tego choćby powodu nie traktowali jej poważnie. Oczekiwali natomiast dyskusji autentycznej, podczas której wszystkie strony liczą się z wypowiedzianymi zdaniami, a konkluzja – jeśli w ogóle jest możliwa – jest wypracowywana wspólnie, także w drodze kompromisu, podczas którego zdania uczniów są traktowane na równi ze zdaniem nauczyciela; a jeśli nauczyciel chce, by jego zdanie było ważniejsze od zdania uczniów, by dominowało, by było podstawą podsumowania, to powinien ich przekonać za pomocą argumentów, a nie jedynie „mocą swego urzędu”. Warto przy tym zwrócić uwagę, że są uczniowie, którzy „z natury” chętnie biorą udział w dyskusjach, nawet tych mało autentycznych, wykorzystując każdą okazję do zaprezentowania się na forum klasy, częstokroć zdominowując przebieg dyskusji i nie dopuszczając do głosu tych mniej przebojowych, a z drugiej strony są też tacy, którzy bez dodatkowych bodźców nigdy nie zabiorą głosu; jeśli nauczyciel nie będzie przywiązywał do tego wagi, ten stan ulegnie swoistemu „zakonserwowaniu” – aktywni będą stawać się jeszcze bardziej aktywni, zaś bierni będą się utwierdzać w swojej bierności. Dla nauczyciela jest tu duże pole do popisu.

Podmiotowość w aspekcie szkoły można rozpatrywać co najmniej dwojako – jako podmiotowość nauczycieli, oraz podmiotowość uczniów. Poczucie podmiotowości nauczycieli jest niezbędne, by mieli oni odwagę wykonywać swój zawód kreatywnie, przekraczać konwencjonalne podejście do swej roli zawodowej, poszukiwać nowych, ciekawych, niebanalnych form pracy z uczniami, wprowadzać innowacje – to jest jednak temat na oddzielną analizę. Tutaj chodzi o podmiotowość uczniów. Omówione wyżej działania też zapewne się do niej przyczyniają, choćby traktowanie uczniów jako autentycznych i równorzędnych partnerów podczas dyskusji, gdy uczniowie poczują, że ich głosu naprawdę się słucha. Ale chodzi też o kształt relacji osobowych między nauczycielami a uczniami, nazbyt często są one skrajnie „asymetryczne”, zbyt często uczniowie otrzymują sygnały nieakceptacji, bywa też, że w majestacie nauczycielskiego „autorytetu” są zwyczajnie obrażani⁴⁰. Nauczyciele mogliby czasami za rolę ucznia dojrzeć człowieka.

Poczucie podmiotowości może być kształtowane i wzmacniane również za pomocą niektórych działań dydaktycznych, chociażby w ten sposób, że uczeń będzie miał jakiś wpływ na to, jakich treści się uczy – zostanie to rozwinięte w następnym punkcie analizy. Można też wyobrazić sobie włączanie uczniów do procesu oceniania. Czy naprawdę podzielenie się nauczyciela z uczniami „władzą oceniania” grozi osłabieniem jego autorytetu? A może byłoby wręcz na odwrót, może właśnie taki nauczyciel, który nie bałby się oddać trochę tej władzy uczniom zyskałby w ich oczach uznanie i autorytet? Przy okazji warto zauważyć, że taka „wspólnotowa” organizacja oceniania wymusza konieczność uzgadniania stanowisk, podczas którego uczniowie uczyliby się przede wszystkim odpowiedzialności, ale też paru innych pożytecznych umiejętności, jak na przykład „ważenie” różnych racji i sprawiedliwe ocenianie dokonań innych.

Spuścizną tradycyjnych podejść do procesu dydaktycznego jest między innymi – ciągle zakorzenione w naszej mentalności i bezkrytycznie powielane, również wśród licznych nauczycieli – przekonanie, że w kształceniu szkolnym chodzi o to, by uczeń przyswoił jak najwięcej wiedzy, która rzekomo ma charakter pewny, a jej źródłem jest nauczyciel i podręcznik, zaś jedyny wartościowy kierunek komunikacji jest tylko jeden: od nauczyciela do ucznia. Założenia te są zasadniczo kwestionowane przez zdobywcę współczesnej pedagogiki⁴¹, lecz bywa, że w praktyce szkolnej trzymają się mocno. Tymczasem – jak wynika cho-

⁴⁰ J. Kuźma, *Szkoła i nauczyciel przyszłości w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców*, [w:] Idem (red.), *Modernizacja procesu pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, Kraków 1997.

⁴¹ Zob. np.: Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2004, s. 452–464; M. Gawrysiak, *Wytresowany pies i autonomiczny kot: o dydaktyce komputacjonalistycznej i konstruktywistycznej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie prze-*

ciażby z założeń wspomnianego wyżej konstruktywizmu – wiedza nie jest pewna, ma charakter dyskursywny, bywa konstruowana w interakcjach, a z tak ujmowanych założeń wynika między innymi taka konsekwencja dydaktyczna, że należy odejść od informacyjnego monopolu nauczyciela i podręcznika, ku równoprawności różnych źródeł wiedzy, uczyć się można nawzajem od siebie, źródłem wiedzy mogą być również zasoby Internetu, ale także doświadczenie rodziców i innych osób spoza rzeczywistości szkolnej, a przede wszystkim – żadna wiedza nie jest ostateczna, dopełniona, skończona, dana raz na zawsze⁴². To wszystko rodzi konieczność takiego organizowania procesu uczenia się, w którym uczniowie w jak największym zakresie poszukują wiedzy w różnych źródłach, uczą się ją na nowo selekcjonować, strukturyzować, organizować, przetwarzać, po swojemu magazynować itp. W procesie poszukiwania i samodzielnego tworzenia wiedzy uczniowie muszą wchodzić ze sobą w różnorodne interakcje, muszą się na różne sposoby komunikować, ucząc się przy tym od siebie nawzajem. Henryka Kwiatkowska pisze:

Idea szkoły jako jedyne źródła wiedzy odchodzi powoli w przeszłość. Era społeczeństwa informacyjnego lokuje sens szkoły raczej w umiejętnościach integrowania wiedzy, którą człowiek otrzymuje z różnych, często opozycyjnych systemów przekazu. Żyjemy w świecie pluralistycznym, w którym współistnieją różne systemy wartości i różne systemy wiedzy oraz kanały jej udostępniania⁴³.

Zbyszko Melosik zdaje się iść jeszcze dalej:

[...] przyjęcie perspektywy postmodernistycznej przywraca znaczenie – w codziennym życiu klasy szkolnej – temu, co codzienne i popularne. Rezygnacja ze sztywnego intelektualizmu i encyklopedyzmu oraz tradycyjnych form nauczania sprawia, że szkoła przestaje być instytucją „transcendentną”, zaczyna wpisywać się w społeczne doświadczenia uczniów i ich przeżywanie świata. Nauczyciel jest otwarty na wartości i styl życia przynieszone przez uczniów do szkoły (np. moda, muzyka, elementy subkultur)⁴⁴.

Pluralizm źródeł wiedzy powinien przy tym współistnieć z nieustannym wzbogacaniem repertuaru oddziaływań dydaktycznych – form i metod pracy nauczyciela z uczniami. Dobre jest niemal wszystko, co rozbija rutynę systemu klasowo-lekcyjnego, a więc różne wybieżki, zajęcia terenowe, spotkania z ludźmi spoza szkoły itp. W kontekście prowadzonych

mian, Białystok 2010, s. 222–235; E. Piotrowski, *Samodzielność poznawcza jako niezbędny warunek funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie*, [w:] A. Karpińska (red.), op. cit., s. 209–221.

⁴² Zob. np.: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 129–131; J. Gnitecki, *Przemiany paidei, metodologii i teorii pedagogicznej w pedagogice jako formacji intelektualnej w kulturze europejskiej*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie pedagogicznym*, Warszawa–Kraków 2004, s. 48–49.

⁴³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 44.

⁴⁴ Z. Melosik, op. cit., s. 461.

tu analiz warto również rozważyć na przykład włączanie uczniów w prowadzenie określonych fragmentów niektórych lekcji.

Uwagi końcowe

Demokracja dla nas (w Polsce, a także dla wielu naszych sąsiadów) jest na tyle nowym doświadczeniem, że zapewne bardzo długo jeszcze będziemy się jej uczyć. Edukacja nie powinna pozostać wobec tego procesu obojętna. Uczenie się demokratycznego obywatelstwa, nabywanie zdolności do debaty publicznej, nabywanie postaw sprzyjających tworzeniu wspólnot, kształtowanie potrzeby włączania się w istniejące ruchy społeczne, a także umiejętności inicjowania nowych – to tylko niektóre, choć jednocześnie najważniejsze, wyzwania stojące przed edukacją, która ma ambicje włączać się w procesy substancjalnej demokracji, w odróżnieniu od jedynie proceduralnej. Możliwe wydaje się nawet projektowanie „zmiany społecznej poprzez edukację” (według idei rekonstrukcjonizmu). Warunkiem jest jednak, po pierwsze, istotna przemiana szkół w kierunku opisanym wyżej, a po drugie, próba skonstruowania modelu „synergicznej koegzystencji” edukacji i różnych instytucji społeczeństwa obywatelskiego. To jest jednak temat na oddzielną analizę.

Bibliografia

- Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Radom–Kraków 2009.
- Aleksander T., *Edukacja dorosłych*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 906–910.
- Aleksander T., *Edukacja ustawiczna/permanentna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 985–988.
- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń 1997.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.
- Gawrysiak M., *Wytresowany pies i autonomiczny kot: o dydaktyce komputacjonalistycznej i konstruktywistycznej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Białystok 2010, s. 222–235.

- Gnitecki J., *Przemiany paidei, metodologii i teorii pedagogicznej w pedagogice jako formacji intelektualnej w kulturze europejskiej*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie pedagogicznym*, Warszawa–Kraków 2004, s. 45–87.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2005.
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, przeł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa 2009.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2011.
- Kuźma J., *Szkoła i nauczyciel przyszłości w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców*, [w:] J. Kuźma (red.), *Modernizacja procesu pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, Kraków 1997.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Warszawa 1990.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2004, s. 452–464.
- Ostrowska U., *Spółczesność dialogu*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006, s. 893–903.
- Pachociński R., *Model oświaty społeczeństwa informacyjnego*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 367–374.
- Piotrowski E., *Samodzielność poznawcza jako niezbędny warunek funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Białystok 2010, s. 209–221.
- Schulz R., *Opór wobec zmiany*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Zmieniam siebie i swoją szkołę*, Jelenia Góra 1997.
- Schulz R., *Opór wobec zmiany wyzwaniem badawczym dla innowatyki pedagogicznej w Polsce*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.
- Sztompka P., *O potrzebie wspólnoty obywatelskiej*, „Dziennik” z 5 listopada 2007, <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/175401,o-potrzebie-wspolnoty-obywatelskiej.html>, [dostęp 16.01.2013].
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

- Trempała E., *Edukacja równoległa – nieszkolna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 971–977.
- Turos L., *Andragogika ogólna*, Warszawa 2004.
- Winiarski M., *Edukacja środowiskowa*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 979–984.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.
- Winiarski M., *Szkoła środowiskowa*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa 2007, s. 287–298.
- Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Toruń 2005.